

Pax paedagogica

Suum cuique.

A régi és az új iskola hívei vélt igazuk érdekében évek, sőt évtizedek óta hol kisebb csatározásokat, hol szenvedélyes vitákat folytatnak védelmi vagy támadó célzattal. Ez nem meglepő, nem is új, hanem természetes jelenség: szellemi téren folytatása annak a meg-megújuló, rendszerint szélsőséges harcnak, amelyben az egymásra következő, egymást felváltó nemzedékek, fiatalok és öregek, gyermekek és szülők egymással szemben állnak. Ez tehát rendjén is volna, mert a kultúra sem áll meg, hanem halad, halad és ezzel párhuzamosan az emberképzés eszközei és módjai is lépést igyekeznek tartani: új és újabb barázdákat húzni.¹⁾

Am még a legelkeseredettebb háborúskodás is idővel — amikor „kitombolta” magát — nyugodtabb mederbe terelődik, amely a békés együttműködés útjait egyengeti. Az a benyomásunk, hogy ennek ideje számunkra is elérkezett: két kornak mesgyéjére érkezünk, a vajudáson immár túlestünk, az átalakulás folyamatban van, a vélemények kezdenek kikristályosodni és a kezdetbeli túlzásokkal szemben mintegy átmenetként innen és túlhan mindtöbben hangoztatják a tényeken alapuló megértés és megegyezés szükségességét és lehetőségét. Így Szénes Adolf a szélsőségmentes munkaiskola hívének vallja magát, mert az új iskola hívei túlbecsülték az iskola és a tanuló teljesítőképességét (l. A munkaiskola mérlege: A cselekvés iskolája 1934–35, 356–60. l.); Somogyi József talpraesett, élesszemű, kíméletlen bírálatban részesíti az új iskola²⁾ gyűjtőnéven szereplő és pedagógiai divattá vált intézeteket, amelyeknek nem egy „modern” elvével régebbi tanterveinkben és utasításainkban is találkozunk. Az újnak, a divatnak vonzóerejére utal Goethe is, amikor a Faust első részében Mephistót így szólaltatja meg: „*Verleg sie sich auf Neuigkeiten! Nur Neuigkeiten ziehen uns an*”. Szimptomatikus jelentősége

¹⁾ M. Fornelli tollából Turinban már 1883-ban megjelent egy *Educazione moderna* című könyv; 1919-ben pedig dr. Baegé a porosz közokt. minisztérium államtitkára indított *Die neue Erziehung* címmel folyóiratot a demokratikus, szociális nevelés érdekében. Ime az „új nevelés” mint elnevezés és fogalom az idők folyamán mindig jelentkezik.

²⁾ Hangsúlyozzuk, hogy a Domokosné-féle „Új iskola” nem azonos a nyugat- és észak-európai „új iskolákkal”, amelyek ősiük a *Landerziehungsheime* nyomán sűrű változatokban keletkeztek, ami arra vall, hogy végleg kiforrt egységes elvek híján, a kísérletezésre a szervező (alapító) elgondolása szerint tág tér nyílik. Viszont a *Landerziehungsheime* egynémely alapvető vonására már ráakadunk a XVII. században a párisi környékbeli Port Royal „petites écoles” elnevezésű iskoláiban. Az Új Iskola 1936–37. évi Értesítője részletesen ismerteti az intézetben követett elveket és mély bepillantást enged buzgó működésébe.

van Nemesné Müller Márta „A cheltenhami új nevelési kongresszus tanulságai“ című színes beszámolójának is (l. Magyar Paedagogia 1937., 193—201. l.), amelyből a következő komoly sorokat, megannyi önvalomást, ragadjuk ki: „Mégis volt valami sötét kísérője a hangulatnak... Sokakkal együtt úgy éreztük, hogy rikoltozó gúnynak hangzanak azok a beszámolók, amelyek nevelési gondolataink előretöréséről hoztak hírt... A kor képe leverőbb, mint valaha... Úgy éreztem, hogy ezen a kongresszuson se vége, se hossza nem volt az intő jeleknek.“

Ezek után némi higgadt elgondolással talán szabad, sőt kell felvetni azt a kérdést, vajjon ennek az áldatlan testvérharcnak ma van-e, illetőleg mennyiben van még jogosultsága és vajjon ahelyett, hogy farkasszemet néznénk egymással, nem lehetne-e egy közbeeső semleges vonalon találkozni és a kibontakozó tárgyalásokat közös síkon megindítani? Minden félreértés kiküszöbölése érdekében azonban már eleve ki kell jelentenünk, hogy a kívánatos és lehetséges „pedagógiai békén“ nem valami tespedő állapotot, tétlen megnyugvást értünk, ami minden komoly fejlődésnek kerékkötője lenne, hanem azt, hogy viszálykodás, lebecsülés, személyeskedés helyett az eszmék és érvek latbavetése útján lovasias mérközéssel igyekezzünk a gyermek és szülők, a társadalom és haza érdekében szükséges megértést előmozdítani. Ennek során mi régiek számolunk azzal, hogy minden új irány, áramlat a dolog természeténél fogva dinamikusan, sőt szélsőségesen jelentkezik, ami azután a szükségszerű védekezés jogánál fogva, átkerjed a másik táborra és életre kelti a szélső jobb (konzervatív) és a szélső bal (radikális) pedagógiát, illetőleg a reformokat.) Ezekbe azután befészkelődik a személyes hiúság és túlfűlött becsvágy, a tekintély és presztizs kérdése, sőt a propaganda és reklám igénybevétele.

Mindezeknek a pedagógiával össze nem egyeztethető és a pedagógusokhoz vajmi kevésbé méltó segítő eszközöknek mellőzése, illetőleg kiküszöbölése után keressük meg azt a pontot, felületet, amely közelebb hozhat bennünket, azokat a kapcsolatokat, amelyek segítségével a szakadék áthidalása, szóval a kölcsönös megértés sikerrel megindítható lenne. Már most az a sarkpont, amelyben mindkét tábor találkozik, fenntartás nélkül egyetért, nem lehet más, mint a gyermeknek a kiskorúaknak java, jelen és jövő boldogulása. Ime a nevelés célja, célkitűzése, amelynek jórészt a világnézeti állásponttól függő, sokféle elméleti fogalmazása mellőzésével, népszerűen így fejeznők ki: A növendék erkölcsi (lelki), szellemi és testi képességeinek lehető kifejtése és lehetőleg legnagyobb kifejlesztése, hogy hazáját minél eredményesebben szolgálhassa: *Der Einzelne ist für einen bestimmten Staat zu erziehen* (Schleiermacher). Hatte schon Aristoteles gesagt, der jedesmaligen Verfassung eines Staats müsse die Erziehung entsprechen (Wiese, Pädagogische Ideale u. Proteste 1884. 105. l.) A nevelés = emberképzés, célja és feladata, hogy a kialakítandó egyén valóban ember legyen, aki minden körülmény között megállja helyét. Ez az időtlen célkitűzés egyúttal

3) Bővebbet lásd: Oktatásügyi reformokról (Magyar Paedagogia 1935., 116—31. l., főleg: A reformok magna chartája 120. l. f.).

időbeli korlátoknak van alávetve: elsősorban tehát nem multnak és nem a jövőnek nevelünk, hanem a jelennek; helyesebben: a mult tanulságainak és a jövő előrelátható követelményeinek figyelembe vételével a jelen szükségleteinek számára.⁴) Ha ebben egyetértünk, akkor már csak arról folyhat vita, hogy milyen eszközökkel és módokkal érhetjük el legbiztosabban ezt a célt. Es itt jelentkezik a probléma magva, főnehézsége, mert abban a tevékenységkomplexumban, amelyet a nevelés felöl, feltételez, mindegyik fél azokat az eszközöket és módokat fogja választani és érvényesíteni, amelyek világnézetében gyökeredző meggyőződésének és ízlésének leginkább megfelelnek. Első tekintetre ez az ellentétek kiélézése mellett szól ugyan, de közelebről vizsgálva, immár olyan jelenségek észlelhetők, amelyek ezeknek az ellentéteknek enyhülését tárják elénk.

E végből közvetlenül és külön-külön szemügyre vesszük mindkét iskola mai felfogását, álláspontját, amiből azután nagyjában egy, a tájékozódásra és további eljárásra alkalmas helyzetkép alakul ki. A mai régi iskola ugyanis, elenyésző kivételektől eltekintve, már nem a régi könyviskola (*Lernschule*): magába szállt és önismeretre tett szert, engedett merevségéből és felocsúdott megkötöttségéből; a lassan-lassan beszívárgott modern eszmékből magába olvasztotta, asszimilálta mindazt, amit a külső körülmények és belső viszonyok lehetővé tettek; a lélektannak az eddiginél jóval nagyobb szerepet juttatott anélkül, hogy a pszichologizmus és pszichologizálás által engedné magát elsodortatni; az öntevékenységnek és munkaközösségnek értékes hagyományai alapján kellő szerepet biztosít (rajz, mintázás, fizikai és vegytani gyakorlatok, önkézőkörök és szakkörök) anélkül, hogy merőben a tanulók érdeklődésére hivatkozó és támaszkodó szabadosságnak tág teret nyitna. Szóval a régi iskola megértő, konciliáns, de jótányit sem enged abból, hogy a növendéknek *tanulnia* kell, hogy biztos és rendszeres ismeretekre, önfegyelmezésre és a tekintélyek tiszteletére van szüksége.⁵ A régi iskolában is „munkálkodtak”, amint hogy az új iskolában is tanítanak és tanulnak: a gyakorlatban egyik irány sem alkalmazható egymagában és következetesen sikerrel. (Szenes).

Ezzel szemben az új iskolák képviselőinél a következő jelenségeket lehet megállapítani.

1. Bizonyos megalkuvást nem ismerő felfogást, amely a nélkül, hogy a régi iskolának egyik-másik bevált előnyeit mérlegelés tárgyává tenné, makacsul ragaszkodik egyedül üdvözítő voltához. A pedagógia romantikusai, helyesebben a romantikus pedagógia hívei fennen hirdetik, hogy az ő iskolájuk merő *játék és öröm*, ami már súrolja a metapedagógia és a pedagógiai demagógia határát. Az óvoda igenis legyen játék és öröm, ami mérsékelten még a népiskolában is helyet találhat; de a középfokú és középiskolában a két csábító jelszó felett lebeg a kötelesteltetés, komoly munka és fegyelmeztetés kategórikus impera-

⁴) *On ne peut sans danger rester étranger aux choses de son temps*, (Descartes 1596 – 1650.).

⁵ Gyurkovics Milán képviselő: Ha nevetlen a gyerek, fülön kell fogni (Herczeg F.: A Gyurkovics fiúk 166. l.)

tívusa. Az olyan tanítás, amely játékká süllyed, sorvad, nem megy komoly tanításszámba és a gyermek lelkének, a gyermektanulmányinak fogyatékos ismeretére vall, ha feltételezzük, hogy minden gyermek örömmel teljesíti kötelességeit, szívesen tanul, fegyelmezi és rendeli magát alá, mert ez a valóságban még a felnőtteknél is kisebb-nagyobb gát-lásokkal jár. Az örömmel kapcsolatban szóvá kell tennünk egy vádnak is beillő szemrehányást, amellyel a régi iskolát gyakran illetik: értjük ezen a felnőtteknek kellemetlen, keserű, sőt elkeseredett iskolai vissza-emlékezéseit. Évek óta figyelemmel kísérjük és gyűjtjük ezeket a „pedagógiai“ (?) tárcákat, regényeket és színdarabokat, amelyeknek közép-pontjában rendszerint a tanszemélyzet kipellengérezése foglal helyet.⁶ Am a tanítót és az iskolát meg kell különböztetni, különválasztani, jól-lehet az előbbire is ráillik a *L'État (l'école) c'est moi* híres szállóigéje. Nos, ezek a kevésbé örvendetes visszaemlékezések közvetlenül az olyan tanító, tanár személyéhez fűződnek, aki egy vagy más okból nem bírta növendékeinek bizalmát, híján volt szaktárgya kellő ismeretének, mód-szerének, avagy mindkét irányban fogyatékosnak bizonyult. Ez a vesze-delem pedig az új iskolára nézve is fennáll, ha nem képes maga szá-mára egy szelektált, valóban élite-tantestületet biztosítani. „Az Új Iskola alapításának évében... gyermektanulmányi ismerettel bíró tanítókat keresett, kísérletezésre és kezdeményezésre született nevelőket“; ilyen művésztanítókra van szükség, mert „az Új Iskola a lelket akarja meg-ismerni, megragadni, kimélyíteni, ismeretnyújtó munkája s módszere is az életalakítás, lélekfejlesztés szolgálatában áll.“ Amikor az intézet idei Értesítőjének 5. és 3. lapján a tanító személyiségének pedagógikájáról szóló eme fenékolt sorokat olvastuk, szomorúan kellett kérdeznünk: hon-nan vegyünk sok ezernyi ilyen valóban Isten kegyelméből való eszményi tanerőt? E kérdést azután nyomban követte a tapasztalat által beigazolt következő megállapítás: a pszichológia és pszichologizálás önmagában még nem nevelés (ép oly kevésbé mint a pusztá tanítás), sőt tovább-megyünk: lehet valaki jeles gyermekpszichológus, de rossz gyakorlati nevelő; viszont megfordítva lehet rátermett nevelő, anélkül hogy a gyer-meklélektan sokrétű útvesztőiben el tudna igazodni. Az iskolával való elégedetlenség egyébiránt világjelenség, „az iskola örök tragédiája“ nyitja

⁶ Agárdi László „Az iskola és a tanár az irodalomban“ c. cikkében (Magyar Középiszkola 1934, 12.-28. l.) Móricz Zsigmondot veszi tollhegyére, akiről t. k. így ír: „Ha talán az erkölcsöt nem, de a józólést mélyen sértik M. Zs. regényei, vala-hányszor nagyobb diákokat és pedagógusokat mutat be... Nála a tanító visszás szerepeltetése egyenesen a tekintély rombolásának hatását teszi az olvasóra. Még inkább szembetűnik ez, amikor tanárokról esik szó. A tanítókat M. Zs. inkább em-beri különösségeikben és félszégeikben mutatja be és éles vonásokkal, merev beállítással rajzolja. Mikor tanárokról kezd beszélni, bizonyára kellemetlen emlékek (!) hatása alatt áll, ezeket annyira csak gyöngeségeikben és hibáikban ábrázolja, hogy erre nem találunk példát az irodalomban“. — Erről az érdekes tárgykőről a németek külön kötetekben számolnak be; pl. Wohlrabe: *Der Lehrer in der Literatur*, (Freiburg in Br. 1898. 1905³.) Ed. Ebner: *Magister, Oberlehrer, Professoren* (Nürnberg 1908, XV + 306. l.) Fr. Umlauf: *Aus der Schule. Zweite Folge* (Wien 1892). L. még Roloff: *Lexikon der Pädagogik* III. 253-56, *Lehrercharaktere in der Literatur*.

pedig az, hogy a szülők természetesen jobb véleményekkel vannak gyermekeikről és ezek önmagukról, mint a tanárok róluk. Azután minden foglalkozás, tehát a nevelői, tanítói is, idővel bizonyos egyoldalúságra (elfogultságra?) vezet, amelyet a franciák találóan *la déformation professionnelle* elnevezéssel illetnek.

Az új iskolának 2. jellegzetes törekvése ama célkitűzésben nyilvánul meg, amely csúcsteljesítményekre (rekordokra) irányul, sokat, túl sokat kíván tanulóitól, tanítóitól. Így pl. az Új Iskola idei Értesítőjének 3. lapján ezt olvassuk: „Ha az iskola nem tud szenteket, hőseket nevelni, fél munkát végzett“. Ehhez szerényen bátorodunk megjegyezni, hogy a két típus között talán mégis van valamelyes különbség és nem tartanók szerencsének, ha gyarló földtekénket merőben szentek és hősök népesítenék be, és vajjon miként egyeztethető össze ez a fantasztikus célkitűzés a magvetőről szóló példázattal? (lásd Máté ev. 13, 1–9.) Ide vág egy német pedagógusnak *pädagogische Relativitätstheorie* fogalmazása (l. E. Köhler: *Entwicklungsgemässer Schaffensunterricht* (1932. 216 lap. VIII. 1.). Legfőbb ideje tehát, hogy leszámoljunk azzal az elterjedt balvéleménnyel, amely az iskolának — legyen az régi vagy új — mindenhatóságot tulajdonít, őt teszi felelőssé az egyének, népek és fajok boldogulásáért.⁷ Hisz még ma is akadnak, akik a világ háborúskodásának csiráját a hiányos iskolában, fogyatékos nevelésben keresik, jöllehet a ki-zélesztett gondolkodás és mélyített elmélkedés csakhamar meggyőző arról, hogy az ember őstermészetében rejlő irigységet és gyűlölséget felkeltő gazdasági állapotokkal és az osztályharcot kielező megélhetési viszonyoknak hatásaival szemben a gyenge pedagógiai palánta tehetetlen marad és csakhamar elsatnyul. Csodákra tehát ne áhitozzunk, ne törekedjünk se itt, se ott, bár csoda az, hogy gyenge diákból is válhatik kiváló ember — az iskola ellenére. (Egy tavalyi svájci statisztika szerint az életben érvényesülők 81 %-a rossz tanuló volt a középiskolában). — Az úgy érdekesen szóvá kell tennünk a „minél több!“ jelszóval kapcsolatos még egy szomorú jelenséget, amely súlyos teherként nehezedik mindkét rendbeli iskolára és komolyan veszélyezteti az iskolázás eredményét az egész vonalon. Értjük azokat a tanárokat, helyesebben szakembereket, akiket egyébként dicséretes lelkesedésük saját szakuk iránt annyira elfogulttá lesz, hogy kivel-mivel sem törődve, mindenáron azon fáradoznak, hogy egyedül üdvöztetőnek vélt tárgyuk számára még egy heti órát kiharcoljanak. Hogy az ilyen több oldalról is megnyilatkozó ostrom hová vezet, milyen elháríthatatlan nehézségeket támaszt, annak az Országos Köznevelési Tanács tagjai a megmondhatóí, a túlterhelést nyögő diákok pedig áldozatai.

Egy 3. fontos szempont, amelyet az új iskola hívei eddig alig méltattak figyelmükre és amelyre csak újabban eszméltek rá (l. alább), jöllehet legszorosabban összefügg lélektani alapjukkal és beállítottságukkal, az, hogy nem számolnak eléggé a népjellemmel, a magyar stb. gyermeknek születésadta faji jellegével, természetével, jó és rossz-tulajdonságaival, hanem a külföldön itt-ott elért fényes eredményekre hivat-

⁷ Régebben ez járta: Der preussische Schulmeister hat die Schlacht bei Sadowa gewonnen, ma pedig ez: Der deutsche Schulmeister hat den Weltkrieg verloren.

kozva, az ott bevált intézményeket saját országukban is rendszerint a szükséges módosítások nélkül meghonosítani igyekeznek. Ime a mélyített és kiszélesített meglátás révén kitermelt és a geopolitikával s geopszichológiával⁸ egyetemben homloktérbe került *geopedagógia* jelentősége, amelynek összetevői anyagi, szellemi és erkölcsi vonatkozásban érvényesülnek (táplálkozás-étrend, éghajlat, környezet, idegen fajok aszimilálása stb.).⁹ Erről az életbe és nevelésbe vágó elsőrendű tényezőről más helyen¹⁰ behatóan elmélkedtünk, mondván, „*hogy a magyar fajiságra támaszkodó pszichologizmusnak üdvös megtermékenyítő hatása és kölcsönhatása lehet a népjellemre, viszont óvakodni kellene külföldi áramlatoknak és mintáknak szolgai utánzásától*“ (u. o. 27.). Ebben a felfogásunkban nem remélt segítőtársra akadtunk az új nevelés egyik buzgó és érdemes képviselőjének részéről, aki fent idézett cikkében ebben a vonatkozásban t. k. így ír: „A legtöbben ma már . . . nem a külső szervezeti formákat veszik át, hanem a saját, nemzeti művelődési kincseiket itatják át az új szellemmel: a forma-helyébe a lényeg kerül. (197. l.). Angliában a sport, de elsősorban a felnőttek példája önfegyelmre szoktatja az ifjúságot. Nálunk — mondja egy Angliából visszatért magyar leány — *aki akar*, sokkal többet tanulhat mint Angliában, de *ott akarnak* többet tanulni. A magyar néplélekről szerzőnk megállapítja, hogy eredeti, egyéni, csak álmos és tunya, nem törődik se a maga tehetségével, sem az emberiség jövőjével“ (201. l.).¹¹ Ez az összehasonlítás nem szól javunkra, vonjuk le tehát a következtetéseket: első sorban azt, hogy minden országra érvényes általános szempontokat alig lehet felállítani, tehát a nemzeti hagyományok és emlékek megbecsülésén alapuló, a nemzet történelmi helyzetéhez és szükségleteihez alkalmazott nemzetnevelésre és nemzetté való nevelésre van szükségünk.

⁸ V. ö. Willy Hellpach: *Geopsychische Erscheinungen* (1911). Új kiadása: *Geopsyche. Die Menschenseele unterm Einfluß von Wetter und Klima, Boden und Landschaft* (Leipzig Engelmann 1936.)

⁹ Ezzel kapcsolatban Felix Salten a következő tanulságos esetet beszéli el: A bécsi császári udvarnál nagy ünnepség folyt, amelyen a kínai nagykövet királyi herceg is pazar festői nemzeti viseletben megjelent. Híres művész játszott a zongorán. A herceg közelébe férközött, figyelte a játékot és — mosolygott, nehogy hahotába törjön ki. Amikor megkérdezték, hogy mi okozta derűtlenségét, ezt válaszolta: Számomra ez nem zene, hanem groteszk lárma, nem hallok dallamot és ennek az embernek erőlködése, a társaságnak elragadtatása . . . nem hiszek egyikben sem, nem fogok fel semmit és ez váltott ki bennem nevetőgörcsöt. (Ha egy európai hallgatna kínai zenét, bizonyára ugyanígy nyilatkoznék). — Az idei budapesti nemzetközi fényképkiallítás figyelmes szemlélője megállapíthatta, hogy még a fényképek tárgyának megválogatásában és beállításukban is megnyilatkozik a nemzeti jelleg.

¹⁰ A népjellem a nevelés- és oktatásügyben. (Magyar Tanítóképző 1935 és külön 1936, 28 l.).

¹¹ L. még Prohászka Lajos „A vándor és a bujdosó“ c. mélyenszántó munkáját (1936, 171 lap), amelyből a következő jellemfestő jelzőszókat ragadom ki: Magyarország mindig a „vagy-vagy“ hazája, finitizmus, illúziók, erősen affektív lelkiség, elrendeltettség, irrealitás, kesergés, szolidaritásérzés helyett osztályöntudat, jogi formalizmus stb.

Elfogulatlanul mérlegelve mindazt, amit eddig kifejtettünk, úgy látjuk, hogy a békés együttműködés az ideálpedagógia és reálpedagógia áthidalása alapján nem ütközhetik komolyabb nehézségekbe. Az aránytalan többséggel rendelkező régi iskola képviselői nem féltik sem ősdi várukat, sem kényerüket az új iskola híveinek viszonylag elenyésző kisebbségétől; ezt az iskolát nem tekintik veszélyes vetélytársnak, sőt figyelemmel, bár elvétve elfogultan, de nem ellenségként, kísérik lelkes munkáját; létjogosultságát nem vonják kétségbe, sőt kísérleti iskolai minőségben hasznosnak és szükségesnek vallják.¹² Az új iskola hívei viszont lássák be, hogy eszményi törekvéseik a maguk teljességében az oktatásügy egész vonalán tárgyi és személyi okokból eredő akadályok és nehézségek miatt nem valósíthatók meg: ami jobbmódú szülők értelmileg válogatott gyermekeinek szerény osztálylétszám és pszichologizált tanerők mellett sikerülhet, az eleve nem járhat eredménnyel ott, ahol egy-egy osztályba összeverődött 60 és több, különböző „fejlődéstani alappal” rendelkező tanulóval szemben, a tanítónak, tanárnak elsősorban mégis az előírt tananyag alapos elsajátítására kell súlyt vetnie. Hát még az osztatlan tanyai (érdekeltségi) iskolákban.

*

Összefoglalva a pedagógiai békeszerződés irányelveit, pontjait ezekben látom: 1. Egyik tábor se áltassa magát azzal, hogy álláspontja egyedül igazolt és életrevaló, hogy az ő s csakis az ő iskolája a *corona paedagogiae*, hisz akkor a jövő századok pedagógusai téttlenségre lennének kárhoztatva. 2. Ellenkezőleg mindegyik fél igyekezzék a másiktól eltanulni, elfogadni, ami annál értékes. 3. Külföldi példák, minták szolgai utánpótlása a pedagógiában ép oly kevéssé van helyén, mint a politikában, mert minden országnak meg van saját és sajátos egyénisége. 4. A „Mindent a gyermekekből” jelszót egyeztessük össze a „Mindent a gyermekért az élethez viszonyítva” követelménnyel: a nevelés reális eszközeivel iparkodjunk a nemzet eszményi céljait elérni és az ifjúságot képessé tenni arra, hogy saját nemzetéről és a nagyvilágról helyes képet

¹² Az Új Iskolát felettes hatóságai első sorban mint kísérleti iskolát fogták és fogják fel, s munkáját ebben az értelemben értékelik (id. Értesítő 6. lap). Ezt vallja Imre Sándor is, de egyúttal leszögezi, „hogy ezek az iskolák soha nem lehetnek az általános törvényhozás mintái, a „mindenki iskolája” nem válhat belőlük”. Hasonlóan Fináczy: Az úgynevezett új iskolákban sok mindent meg lehet valósítani abból, amit a modern pedagógusok hirdetnek, mert ezeknek az iskoláknak igen kevés a növendékük. De olv osztályban, ahol 60–70 tanuló szorong, csak *en gros* lehet tanítani és nevelni. Ott nem lehet szó arról, hogy a tanár megismerje növendékeinek lelkületét; ott nem lehet kíméletes figyelemmel lenni a tanulók egyéniségének finomabb vonásaira, ott csak elnagyolt eljárások lehetségesek. (Újabb pedagógiai törekvések. A bp. egyetem ünnepélyes nyilvános ülésén mondott beszéd. 1928, 14–14. 1.) Ugyanő: Mindig könnyebb az iskolát elítélni, mint csak valamenynyire is jobbat alkotni a meglévőnél. Az eszmék birodalma határtalan; a valóság gyakran csak korlátozott, nehézségek, akadályok útvesztője. (A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. Bp. 1902, II. köt. 67. 1.).

alkothasson magának. 5. Az egyéni nevelést és a személyiség pedagógiáját össze kell egyeztetni a szociális és a nemzeti neveléssel.

Cicero intő jelisével kezdtük, a Szentírás nyomán párhuzamos kéréssel végezzük: Adjátok meg a régi iskolának, ami a régi iskoláé és adjátok meg az új iskolának is, ami őt megilleti. Így aztán szent lesz a béke: a pax inter paedagogos.

Kemény Ferenc.

A magyar középiskolák ötvenéves statisztikája

2. Közlemény.

Az „Összefoglaló adatok” 1. táblája a középiskolák fontosabb adatait adja az 1865/66—1919/20 iskolai években. Kár, hogy az adatok nem terjednek ki 1932/33-ig, mert az 5. tábla 1920/21—1932/33. iskolai évi adatai egészen más adatsorozatot adnak. Még az sem világos, hogy az iskolák számában látható nagy ugrás, 1919/20-ban 137, 1920/21-ben 152, tényleg ugrás-e, vagy csak a szempontok változásának (felsőbb leányiskolák beszámítása?)¹ következménye. Ha pedig a 18. lapon levő 8. tábla adataiban — 1909/10-ről és 1913/14-ről — benne lehetnek a felsőbb leányiskolák adatai, miért hiányzanak innen? A leányközépiskolák egyébként ugyane táblában 1932/33-ról is csak egybeszámítva szerepelnek, holott — látni fogjuk — a leánygimnáziumok és leányliceumok statisztikai adatai legalább is annyira kétfélek, mint amennyire háromfélék a háromféle fiúközépiskola adatai. — Az 1866/67—1868/69. iskolai évek adatainak kihagyása nincs indokolva. Nincsenek-e adatok? Itt mutatok rá arra, hogy a középiskolák már legalább 40 éve nem „tanév”, hanem „iskolai év” elnevezéssel illetik munkaévüket, miért ír a statisztika ma is „tanév”-et?

A 2. tábla a megmaradt és elszakított területek középiskolái számát, a tanulók számát (együtt, és az V.—VIII. osztályosokét külön) és a sikeres érettségi vizsgálatot tettek (hogy „tanulók”, a magyar oszlopfejből kiszorult, a francia fejben benne van) számát közli az ország régi és mai területe és az elszakított öt országrész szerint 1899/900-ról, 1904/05-ről és 1910/11-ről 1913/14-ig, az utolsó két évről adatok híján hiányosan.

A sikeres érettségi vizsgát tett tanulókról szóló 3. tábla ijesztő adatokkal szolgál. A háború első évében (1914/15) emelkedett csak 6000 fölé a sikerrel érettségizők száma, 1918/19-re visszaesett 4000 alá, de azóta 1931/32-re felemelkedett 6357-re az utolsó békeév 5690-ével szemben, s az 1932/33-i kis visszaesséssel is csak 6111-re esett vissza a szám: a boldog Nagy-Magyarországnak elég volt 6000-nél kevesebb érettségis évenként, nekünk ma 6000-nél több van, 1932/33-ban 4995 fiú és 1116 leány (23. tábla), akik közül tovább tanult 3742, kereső

¹ A 7. tábla csak egy 1920-ban alapított új iskoláról tud, tehát az 1919/20. évi számból 14 régi iskola hiányzik; ezek talán a felsőbb leányiskolák?